

Direção: ANDRÉIA CUSTÓDIO  
Capa e diagramação: TELMA CUSTÓDIO  
Revisão: KARINA MOTA  
Imagem da capa: 123RF.COM

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

051A

Oliveira, Luciano Amaral

Aula de inglês : do planejamento à avaliação / Luciano Amaral Oliveira. - 1. ed. - São Paulo : Parábola Editorial, 2015.  
23 cm. (Aula de...; 2)

Inclui bibliografia e índice  
ISBN 978-85-7934-106-9

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Língua e línguas. 3. Língua e línguas - Estudo e ensino. I. Título. II. Série.

15-24065

CDD: 372.6521

CDU: 373.3.016=111

Direitos reservados à

**PARÁBOLA EDITORIAL**

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262 | 5061-8075 | fax: [11] 2589-9263

home page: [www.parabolaeditorial.com.br](http://www.parabolaeditorial.com.br)

e-mail: [parabola@parabolaeditorial.com.br](mailto:parabola@parabolaeditorial.com.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

**ISBN: 978-85-7934-106-9**

© do texto: Luciano Amaral Oliveira, 2015

© da edição: Parábola Editorial, São Paulo, agosto de 2015

Para

Ivone

Edvaldo (em memória)

Dinho

Luciana

# 0 ensino da fala

A história do ensino de línguas estrangeiras nos mostra que a fala nem sempre teve lugar na sala de aula. O método de gramática e tradução, por exemplo, lhe nega esse espaço, diferentemente do que fazem o método direto e a abordagem comunicativa. Ainda há, no Brasil, muitas escolas, colégios e faculdades que lançam mão do método de gramática e tradução. Entretanto, é seguro afirmar que todos os institutos de idiomas em nosso país incluem o desenvolvimento da fala dos seus alunos não apenas nas suas listas de prioridades, mas também nos seus anúncios publicitários. Existem cursos que chegam a anunciar milagres deste tipo: "Fale inglês em 3 meses". Ora, os religiosos dogmáticos que me desculpem, mas não há milagres no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para aprender a falar inglês, o aprendiz tem de ralar. Ele tem de estudar, de se dedicar, de praticar. A não ser que esses cursos tenham uma ideia bem limitada do que "falar inglês" significa. Se eles entendem "saber falar inglês" como sendo a capacidade de se dizer *My name's Luciano* e *I am Brazilian* e a capacidade de responder a meia dúzia de perguntas, então o que eles anunciam é possível. Porém, se por "falar inglês" entendemos a capacidade de interagir com outras pessoas utilizando a língua

capítulo



inglesa, entendendo-as e fazendo-nos entender acerca de assuntos diversos, três meses é obviamente uma pequena parte do começo do processo de desenvolvimento da fala.

Tal processo envolve o aprimoramento da pronúncia das palavras na fala encadeada e o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, de micro-habilidades, da precisão gramatical<sup>1</sup> e da fluência. Podemos perceber que não se trata de um processo simples. Exatamente por essa razão, os aprendizes que não são autodidatas (ou seja, quase todos os aprendizes) precisam da ajuda do professor para desenvolverem a fala de maneira eficaz e consistente. O papel do professor nesse processo é essencial, principalmente nos níveis iniciais de aprendizagem.

E para ajudar seus alunos nesse processo, o professor de inglês precisa evitar a questão que historicamente se instaurou de maneira confusa em torno do ensino da fala: ela é um fim em si mesma e deve ser pensada como uma habilidade a ser desenvolvida ou é apenas um meio para se desenvolverem conhecimentos gramaticais e a pronúncia? Atualmente, o professor de inglês bem informado sabe que a fala deve ser vista como uma habilidade que os alunos precisam desenvolver para serem usuários competentes da língua e que ela depende do desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos, aí incluído o aprimoramento da pronúncia.

Com o objetivo de ajudar o professor na tarefa de ajudar seus alunos a desenvolverem sua fala, escrevi este capítulo e o dividi em três seções. Incialmente, abordo três questões essenciais para o ensino da fala. Em seguida, trato do papel das atividades de pré-fala no ensino da fala. Finalizo o capítulo comentando micro-habilidades de fala.

### 5.1 Três questões importantes: barreiras psicológicas, leitura em voz alta e fluência vs. precisão

Existem vários fatores didático-pedagógicos que interferem no desenvolvimento da fala dos aprendizes, como, por exemplo, o tempo de exposição ao inglês falado e escrito, o tempo investido na prática da fala, seu nível de conhecimentos linguísticos e enciclopédicos, o

método de ensino adotado pelo professor. Mas existem também fatores de ordem psicológica, importantíssimos para o desenvolvimento da fala dos aprendizes, que nos colocam diante da seguinte questão: **QUE BARREIRAS PSICOLÓGICAS ATRAPALHAM O DESENVOLVIMENTO DA FALA?**

O professor precisa pensar sobre essa questão porque a aprendizagem de uma língua é uma atividade que envolve não apenas a cognição, mas também os estados psicológicos dos aprendizes. Esses elementos são tão importantes que Lozanov propôs a *suggestopedia* concentrando-se em formas de superar as barreiras psicológicas que eles podem criar e que dificultam a aprendizagem. E fontes de barreiras psicológicas muito comuns são a timidez e o medo de errar, que acabam provocando nos aprendizes ansiedade e insegurança, principalmente nas atividades de fala.

Há pessoas com barreiras psicológicas tão fortes que se recusam a responder uma pergunta do professor diante de todos os colegas. Essa recusa pode se dar de maneira explícita ou camuflada, que se materializa na forma da resposta *I don't know*. Lembro-me de uma situação, em 1990, durante uma aula em que eu estava revisando a pronúncia dos nomes de cidades e de países, na qual perguntei a uma aluna da minha idade: *What's the capital of England?* Ela prontamente respondeu: *I don't know*. Ao final da aula, quando todos se retiraram, ela me disse em português bem claro e com um tom irritado: "Nunca mais me faça perguntas de geografia numa aula de inglês!". Enfatize-se que era um estágio da aula voltado para a reciclagem de vocabulário: não era uma atividade de produção oral complexa, embora estivesse tentando estabelecer um diálogo simples com ela. Felizmente, esse é um caso extremo de barreira psicológica e, por isso, raro. O mais comum é a existência de alunos temerosos de cometerem erros ao falar. E esse temor acaba provocando uma espécie de timidez contingencial no aluno, que não necessariamente é timido, mas que sente insegurança e evita tentar falar para não correr riscos.

Como o professor pode ajudar os alunos que sentem medo de errar a tentarem se arriscar, a não evitarem tentar falar na sala de aula? Sei que estamos aqui retornando à questão do gerenciamento da sala de aula, retorno inevitável quando falamos de ensino da fala. Por isso, vejamos algumas sugestões para o professor conseguir essa diminuição.

<sup>1</sup> Optei por usar o termo *precisão gramatical* como equivalente do termo *accuracy*.



No primeiro dia de aula, eu costumava perguntar aos meus alunos se havia alguém tímido naquele grupo. Invariavelmente, alguns levantavam a mão. Eu levantava a minha mão também e dizia-lhes que sou tímido, embora muitas pessoas não acreditassem naquilo. Afinal, eu sou um professor! Explicava-lhes, então, que não posso deixar minha timidez interferir no meu trabalho e que eles também não deveriam deixar sua timidez interferir no seu aprendizado. Dizia-lhes que errar é parte natural do processo de aprendizagem e que, por isso, eles não deveriam ter medo de errar. Lembrava-lhes que só podemos aprender a falar falando: não há outro jeito.

O objetivo dessa conversa com meus alunos logo no primeiro dia de aula era criar cumplicidade entre eles e entre eles e mim. A sensação de cumplicidade, de união em torno do objetivo de aprender inglês, contribui positivamente para ajudar os alunos a se sentirem mais seguros, mais autoconfiantes, sem medo de errar. Incentivar os alunos a se arriscarem, a tentarem se expressar oralmente na sala de aula é importantíssimo para eles se sentirem estimulados a tentar falar.

Além de conversas, há medidas práticas que contribuem para a diminuição do medo de errar que alguns alunos sentem. Uma delas é fornecer instruções bem claras para os alunos realizarem as atividades de fala. Isso faz com que eles se sintam seguros quanto ao que têm de fazer. Instruções confusas podem levar os alunos a sentirem dificuldades na realização das atividades e até a acreditar que as dificuldades que sentem são causadas por sua incapacidade.

Outra medida prática é não colocar os alunos tímidos no centro das atenções da turma. O trabalho em duplas, o popular *pair work*, se apresenta como uma forma de implementar essa medida, já que o aluno só se expõe a um colega. O professor pode também atribuir identidades diferentes aos alunos em *role plays* e *scenários*. Assim, se eles cometerem erros, quem estará errando são os personagens, não eles mesmos. Aliás, essa é uma solução proposta por Lozanov na *suggestopedia* para ajudar a diminuir as barreiras psicológicas (Oliveira, 2014). Vale lembrar que *scenários* nada mais são do que atividades de *role play* que envolvem uma situação específica para estabelecer o contexto para o diálogo que os alunos realizarão.

Entretanto, as atividades em dupla não são unanimidade. John Dewey talvez tenha sido a primeira pessoa a falar sobre as vantagens

do trabalho em grupo: "Determinadas capacidades de um indivíduo não são trazidas à tona a não ser sob o estímulo da sua associação com outros indivíduos" (Dewey, 1916 *apud* Ellis, 2004: 266). Entretanto, Ellis lembra que "nem todos os aprendizes estão positivamente dispostos a trabalhar com outros aprendizes na realização de tarefas" e cita uma pesquisa feita por Ken Willing com estudantes imigrantes na Austrália, a qual revelou que os alunos pesquisados afirmaram ser as tarefas em duplas aquelas das quais eles menos gostam (Ellis, 2004: 266). A mensagem que isso passa para o professor é que ele deve estar atento ao perfil do seu grupo de alunos para gerenciar as atitudes deles para com o trabalho em dupla.

No capítulo anterior, comentei que há casos curiosos em que alunos tímidos pedem para ler texto em voz alta. Para muitos desses alunos, a leitura em voz alta na sala de aula lhes dá a sensação de que estão falando inglês. E aí surge a segunda questão desta seção: **A LEITURA EM VOZ ALTA É UMA FORMA DE FALA?**

Não!

Ler em voz alta não é falar, é oralizar textos escritos. O professor precisa ter consciência disso para não cair na armadilha de acreditar que seus alunos estão falando inglês ao realizarem leituras em voz alta. Já vi professores colocarem no quadro um tipo de atividade de fala que é uma espécie de diálogo que segue um formato semelhante ao que apresento a seguir:

A — Hi.  
B — \_\_\_\_\_  
A — How are you?  
B — \_\_\_\_\_  
A — Do you want to go to the movies tonight?  
B — \_\_\_\_\_  
A — *Blade Runner* is playing again.  
B — \_\_\_\_\_  
A — At the Savoy.  
B — \_\_\_\_\_  
A — Seven-thirty is fine.  
B — \_\_\_\_\_  
A — See you there. Bye.



Se observarmos atentamente esse tipo de diálogo, um dos alunos não fala nada, pois ele apenas lê em voz alta. Nesse exemplo, é o que acontece com **A**. Apenas **B** produz enunciados: **A** apenas reproduz enunciados. Além disso, o aluno que desempenha o papel de **B** nem precisa ouvir o que **A** diz porque pode ler as falas de **A**: não há um abismo de informações.

Outro tipo de atividade que pode provocar ilusões quanto ao aluno estar falando inglês é a apresentação oral. Nela o aluno tem de apresentar oralmente determinado tema por, digamos, cinco minutos. É um excelente tipo de atividade, potencialmente muito boa para a prática da fala, principalmente se estiverem nos níveis mais avançados. O problema é esse “potencialmente” que usei aí. Explico: há alunos que simplesmente memorizam um texto inteirinho e a apresentação não passa de uma espécie de leitura em voz alta a partir de um texto impresso em sua memória. Por isso, o professor precisa estar atento para não cair nas armadilhas das coisas que parecem com a fala, mas que são apenas leituras em voz alta.

A terceira questão que me propus abordar nesta seção é esta: **A FLUÊNCIA É MAIS IMPORTANTE DO QUE A PRECISÃO GRAMATICAL?** Se respondermos “sim” a essa pergunta, estaremos aderindo à ideia segundo a qual o importante é que o aprendiz consiga transmitir sua mensagem de maneira que seu interlocutor a entenda. Isso implica que a precisão gramatical chega até a ser irrelevante. Por exemplo, se perguntado “*What did you do last night?*”, o aprendiz pode responder “*I go movie*”. É verdade que seu interlocutor entenderá o que ele quis dizer. Afinal, “quanto mais contexto, menos gramática”, de acordo com Scott Thornbury (1999: 8). Mas também é verdade que seu interlocutor saberá que o aprendiz sabe pouco inglês. Só que o entendimento pode se complicar em outras situações. Imagine que o aprendiz quer dizer a seu interlocutor que é casado há cinco anos e que ele produza o seguinte enunciado: “*I was married five years*”. Agora seu interlocutor vai entender que o aprendiz não é mais casado.

Percebe-se que a resposta correta à pergunta “a fluência é mais importante que a precisão?” é “não”. Ambas são igualmente importantes para o desenvolvimento da fala dos aprendizes de inglês. Uma consequência dessa resposta é a recusa a um dos mitos que se instauraram em torno da abordagem comunicativa: o que importa é transmitir

a mensagem independentemente da forma como ela é transmitida. Na verdade, o que é importante para os aprendizes é aprenderem a usar a língua inglesa para interagir com outras pessoas de maneira adequada e precisa.

Ficou claro: o professor precisa ajudar seus alunos a combaterem o medo de errar, a não confundirem fala com oralização de textos escritos e a se conscientizarem de que a fluência e a precisão gramatical são igualmente importantes.

Passo agora a tratar da preparação dos aprendizes para as atividades de fala.

## 5.2 O papel das atividades de pré-fala

Já vimos a importância de preparar os alunos para as atividades de compreensão oral e de leitura. Similarmente, o professor não deve simplesmente dar instruções para que seus alunos, em seguida, comecem a realizar uma atividade de fala. Ele tem de prepará-los para ela. Geralmente, o livro didático traz atividades de pré-fala, mas, se não as trouxer, caberá ao professor suprir essa lacuna.

Um dos objetivos das atividades de pré-fala é **ESTABELECE** O **CONTEXTO** dentro do qual os alunos devem situar a atividade de fala. Esse objetivo se aplica tanto a uma simples atividade com abismo de informações voltada para as práticas do alfabeto quanto a um *role play* ou *scenario* voltado para a prática de funções comunicativas mais complexas, como convencer alguém a aderir a um ponto de vista. Por exemplo, se o professor vai utilizar um *role play* em que um aluno é o garçom e outro aluno é o cliente em um restaurante, o professor pode, como atividade de pré-fala, fazer perguntas sobre o ato de comer fora, e.g., *How often do you eat out?*, *What kind of food do you like?*, *What's your favorite dish?*.

Ao estabelecer um contexto, o professor ajudará seus alunos a **ATIVAR** OU **CONSTRUIR** **ESQUEMAS MENTAIS** necessários para a realização das atividades de fala, o que se constitui em outro objetivo das atividades de pré-fala. Já vimos, nos dois capítulos anteriores, que o *brainstorming* é uma atividade que ajuda os alunos a ativar esquemas mentais e que ela pode culminar em um mapa semântico. Por exemplo, imagine que o professor preparou uma atividade de fala que depende da



realização de funções comunicativas. Ele pode solicitar aos alunos que digam formas diferentes de realizar as funções que ele lhes disser. Se na atividade houver as funções *greet someone* e *make a request*, o professor pode escrevê-las no quadro e, abaixo delas, ir escrevendo o que os alunos forem dizendo. O quadro provavelmente ficaria com as seguintes formas linguísticas em uma turma de nível intermediário:

#### GREET SOMEONE

Hi. \_\_\_\_\_  
Hello. \_\_\_\_\_  
Good morning. \_\_\_\_\_  
Good afternoon. \_\_\_\_\_  
Good evening. \_\_\_\_\_  
Hey! What's up? \_\_\_\_\_

#### MAKE A REQUEST

Please \_\_\_\_\_  
Could you \_\_\_\_\_?  
Is it OK if I \_\_\_\_\_?  
Do you mind \_\_\_\_\_?  
Would you mind \_\_\_\_\_?  
I'd appreciate if you \_\_\_\_\_.  
Will you \_\_\_\_\_?

Objetivo importante das atividades de pré-fala é **DIAGNOSTICAR A FAMILIARIDADE DOS ALUNOS COM O TÓPICO DA ATIVIDADE**. Para realizar o diagnóstico, o professor pode fazer perguntas aos alunos relacionadas ao tópico da atividade de fala. Por exemplo, se a atividade é sobre a localização de prédios públicos e privados nas ruas, ele pode projetar um mapa e fazer perguntas sobre a localização de determinados estabelecimentos e prédios: *What's next to the school?*, *Where's the barber shop?*, e assim por diante. Pode também colocar no quadro preposições e locuções prepositivas que expressam posição (e.g., *across from*, *between*, *next to*, *on the right*) e solicitar aos alunos exemplos que as contenham. Assim, ele poderá diagnosticar se esse vocabulário será ou não um entrave para a realização da atividade, analisando a necessidade de reapresentá-lo antes da atividade de fala.

Um tipo de atividade útil para diagnosticar o conhecimento dos alunos, ativar esquemas e estabelecer o contexto é o popular *Odd man out*. Imagine que os alunos realizarão um diálogo funcional no qual devem manter uma conversa telefônica formal. O professor pode preparar uma lista de frases para eles riscarem da lista aquelas que não se adequam ao registro formal. Eis um exemplo de elementos que poderiam compor essa lista:

1. Hi. Is Mary there?
2. Would you like to leave a message?
3. Good morning. Sean speaking. May I help you?
4. Can I speak with Janet?
5. I'll tell her to call back.
6. Is this Henry?
7. She isn't here right now. Do you wanna leave a message?

Ao mesmo tempo em que permite ao professor diagnosticar se seus alunos têm consciência das diferenças de registro entre as formas linguísticas apresentadas na lista, essa atividade serve para ajudar os alunos a ativar esquemas mentais e a se aprontarem para se engajarem na atividade de fala.

No estágio da pré-fala, o *brainstorming* pode ser associado à escrita. Para exemplificar isso, voltemos ao exemplo anterior. Imagine que o professor planeja que seus alunos ativem esquemas mentais relacionados às funções comunicativas *greet someone* e *make a request*. Ele pode solicitar-lhes que anotem formas linguísticas para cada uma das funções e lhes dá um minuto exato para fazerem as anotações. Depois o professor pede que eles socializem com os colegas o que anotaram. Isso ajuda alguns alunos a ouvirem formas linguísticas das quais não se lembravam.

Uma vez preparados para realizarem as atividades de fala, os alunos estão prontos para darem seguimento a seu aprendizado de inglês desenvolvendo micro-habilidades de fala. É disso que trata a próxima seção.

### 5.3 Micro-habilidades de fala

A fala requer o desenvolvimento de diversas micro-habilidades para as quais o professor deve estar atento, a fim de garantir que seus alunos tenham oportunidades de desenvolvê-las. Nesta seção, veremos cinco delas.

E a primeira é a **PRODUÇÃO INTELIGÍVEL DOS SONS**. Obviamente, estamos aqui falando da pronúncia. Enfatize-se o modificador *inteligível* para que o professor não caia na armadilha do mito do falante nativo. Esse mito baliza os objetivos de alguns métodos de ensino,



como o método audiolingual, os quais estabelecem o nível de proficiência e o nível de pronúncia a serem atingidos pelos aprendizes como sendo os níveis de um falante nativo. Conforme discute alhures (Oliveira, 2014), o falante nativo é um mito porque é um conceito vago, extremamente difícil de ser definido para ser usado como balizador ou parâmetro de algo em termos de aprendizagem de inglês. Para resumir essa discussão, apresento uma lista de falantes cuja primeira língua é o inglês, o que, em tese, lhes confere o rótulo de falantes nativos. Você consideraria todos como falantes nativos? Em caso afirmativo, consideraria todos o tal modelo de falante nativo sobre o qual tanto se fala na área de ensino de inglês?

- ° um nova-iorquino negro cujo dialeto é o *ebonics*;
- ° uma londrina branca analfabeta cujo dialeto é o *cockney*;
- ° uma jamaicana mestiça com escolaridade completa;
- ° um australiano aborígene semianalfabeto;
- ° um estadunidense pardo cujo dialeto é o *texano*;
- ° uma irlandesa mestiça com escolaridade incompleta.

Acredito que você considere nativos todos os falantes dessa lista, mas desconfio que você não elegeeria todos como exemplos do prototípico falante nativo do qual tanto se fala em anúncios de cursos de inglês e em TTC's. Duvido que algum professor brasileiro pretenda que seus alunos adotem o paradigma verbal do *ebonics* para o *simple present* ou a forma *ain't* para o verbo *to be*. Duvido também que algum professor brasileiro pense no jamaicano ou na irlandesa ao ouvirem "falante nativo". Simplesmente, não é esse o esquema FALANTE NATIVO que a maioria dos professores brasileiros de inglês possui.

É preciso estar claro na cabeça dos professores de inglês que os alunos precisam aprender a pronunciar as palavras de forma inteligível, de maneira que sejam entendidos. Afinal, eles não precisam aprender a pronunciar as palavras como um falante nativo, que, como vimos, é um conceito escorregadio, vago. O sotaque não é relevante para a interação com outros falantes, desde que, que, repito, ele não interfira na inteligibilidade.

Aliás, há, nesta discussão sobre pronúncia e falante nativo, uma questão identitária muito importante. Em 1998, participei da Laurels Teacher Trainers' Convention em Maceió, e tive a oportunidade de ouvir Rod Bolitho comentar sua proficiência em alemão. Ele disse que, ao

visitar a Alemanha certa vez, alguém elogiou sua pronúncia e sua fluência, dizendo-lhe que ele falava alemão como um nativo. Bolitho nos disse que aquilo o incomodou profundamente, porque não queria soar como um alemão, não queria soar como um falante nativo: ele queria soar como um britânico, pois britânico é o que ele é. Ele não queria perder esse traço identitário.

O depoimento de Bolitho foi muito legal. Ele me faz pensar nos brasileiros que sonham falar inglês como um falante nativo (seja lá o que isso signifique), o que pode trazer subjacente uma séria questão de subalternidade, do desejo de ser o Outro colonizador.

Os livros didáticos trazem atividades para a prática da pronúncia envolvendo os sons vocálicos e consonantais, a tonicidade e a entonação. Há atividades, por exemplo, voltadas para os pares mínimos, que objetivam desenvolver a consciência dos aprendizes a respeito das diferenças semânticas que os sons vocálicos provocam e do fato de uma mesma vogal possuir mais de uma forma de realização, a depender do ambiente fonológico em que está inserida, como é o caso desses exemplos:

not — note	kit — kite	cap — cape	mutt — mute
hop — hope	sit — site	mad — made	cut — cute
cop — cope	shin — shine	hat — hate	jut — jute

Contudo, os livros didáticos produzidos fora do Brasil não apresentam os problemas que os aprendizes brasileiros costumam ter ao produzirem os sons em inglês. O professor é quem tem de planejar atividades voltadas para tais problemas ou abordá-los incidentalmente à medida que eles surgirem na sala de aula. Vejamos alguns deles.

Um problema bem conhecido dos professores é a produção das consoantes fricativas interdentais surda /θ/ e sonora /ð/, que, respectivamente, são os sons do dígrafo *th* de *thanks* e *there*. Os aprendizes brasileiros têm dificuldade para reproduzir esses sons por uma razão muito simples: esses sons não existem no português brasileiro. Assim, eles acabam substituindo esses sons por outros: /v/, /f/, /s/, /z/, /t/, /d/. Por isso, o professor precisa falar com seus alunos sobre esses dois sons, orientá-los acerca de como pronunciá-los e monitorar essa produção.



A letra **E** no final de palavras em inglês também apresenta uma dificuldade para os aprendizes brasileiros. Pelo fato de, em português, a letra **E** ser pronunciada no final das palavras, geralmente de forma átona, eles acabam fazendo a mesma coisa com as palavras inglesas. Assim, em vez de /neym/, eles pronunciam /neymi/ ao pronunciarem a palavra *name*. Curiosamente, a palavra *coffee* (/kʌfi/), que tem dois **EE** no final, é pronunciada por muitos brasileiros da forma que se pronuncia a palavra *cough* (/kʌf/). O professor precisa chamar a atenção de seus alunos para esses detalhes.

Um terceiro problema enfrentado pelos aprendizes brasileiros é a falta de consciência do papel que a tonicidade pode desempenhar na diferenciação entre verbos e substantivos homógrafos. Há pares deles em que um dos membros, cuja sílaba tônica é a primeira, é substantivo, enquanto o outro membro, cuja sílaba tônica é a segunda, é verbo. O quadro a seguir traz alguns pares de verbos e substantivos homógrafos para ilustrar isso (a sílaba tônica está em negrito):

NOUN	VERB
refuse	to refuse
increase	to increase
decrease	to decrease
record	to record
import	to import
conflict	to conflict
permit	to permit

Há ainda problemas pontuais que muitos aprendizes brasileiros podem ter no processo de aprimoramento da pronúncia. Por exemplo, muitos aprendizes não sabem que as palavras *there*, *their* e *they're* são pronunciadas da mesma forma. Outro exemplo é o hábito de pronunciarem a palavra *eraser* com a fricativa alveolar sonora /z/ em vez da fricativa alveolar surda /s/. Além disso, eles costumam não saber que o verbo perifrástico *have to* é pronunciado com a fricativa labiodental surda /f/ em vez da fricativa labiodental sonora /v/. Outro problema

pontual é entonação das chamadas *W-H questions* e das *tag questions*. Como as perguntas em português sempre são pronunciadas com entonação final ascendente, os aprendizes brasileiros tendem a fazer a mesma coisa em inglês. O problema é que as perguntas que são iniciadas com pronomes interrogativos, as *W-H questions*, devem ser pronunciadas com entonação final descendente. Já as *tag questions* são pronunciadas com entonação final ascendente se o locutor estiver verificando uma informação junto ao seu interlocutor, e aí elas são perguntas mesmo, ou com entonação final descendente se o locutor estiver apenas buscando a confirmação de algo junto ao interlocutor.

Se o professor não chamar a atenção para problemas pontuais como esses e outros que encontrar durante as aulas, seus alunos terão dificuldade até de saber que eles existem, e isso se refletirá negativamente na sua capacidade de automonitoramento. Afinal, se seus alunos pronunciarem algo de maneira inadequada e se ele não os ajudar a se conscientizarem da inadequação, eles não saberão que a inadequação existe e, assim, não terão como se automonitorar.

Outra micro-habilidade importante é o **USO APROPRIADO DOS ELEMENTOS GRAMATICAIS E DO VOCABULÁRIO**. Para se tornarem falantes eficientes de inglês, os aprendizes precisam ter um vocabulário amplo e saber usar as palavras adequadamente. Simultaneamente, eles precisam dominar os elementos sintáticos, como as regras de concordância e de conjugação verbal. Note que estamos falando do desenvolvimento da precisão dos aprendizes.

Um tipo de atividade voltada para o desenvolvimento dessa micro-habilidade é o popular *Find someone who...*, que se encaixa na categoria guarda-chuva das *cocktail party activities*, aquelas que exigem que os alunos se levantem e circulem pela sala de aula. Eis um exemplo:

#### FIND SOMEONE WHO...

- went to the beach last Saturday.
- saw a movie yesterday.
- ate at a restaurant last week.
- read the newspaper yesterday morning.
- bought a book last month.
- ate bacon and eggs for breakfast today.
- took a shower last night.



Esse tipo de atividade nos permite algumas considerações. A primeira é a assunção de que a repetição é necessária para o desenvolvimento da fala. E esse é um tipo de atividade de repetição do padrão verbal *Did you...?* Contudo, não é aquela repetição mecânica, sem sentido, proposta pelo método audiolingual. A segunda consideração é que podemos notar que essa atividade de repetição é significativa por ter um propósito a ser atingido, além de possuir um abismo de informações, apesar de não haver opções de escolhas de formas linguísticas para os alunos realizarem as perguntas. Podemos perceber claramente que o foco dessa atividade é a prática da formação de perguntas do tipo YES-NO no *simple past* com verbos irregulares. E os aprendizes precisam, dentre outras coisas, saber fazer perguntas sobre eventos passados para ampliarem sua competência comunicativa. Daí a necessidade de praticarem o uso do *simple past*. A terceira consideração é que atividades voltadas para a prática de estruturas gramaticais são propostas por um dos mais influentes proponentes da abordagem comunicativa, William Littlewood (1991), o que reforça a desconstrução do mito segundo o qual não se pratica a gramática nas aulas da abordagem comunicativa. Afinal, tanto a fluência quanto a precisão gramatical precisam ser desenvolvidas pelos aprendizes para que eles possam, consequentemente, desenvolver sua competência comunicativa.

O **USO APROPRIADO DOS REGISTROS** é outra micro-habilidade de fala muito importante e faz parte da competência sociolinguística. Saber adequar a fala aos diferentes contextos e aos diferentes interlocutores faz parte da competência sociolinguística de um usuário da língua. Dois elementos marcam os graus de formalidade na interação social. Um deles são as escolhas lexicais. Por exemplo, os verbos frasais, como *to look up to*, *to get away with*, *to call off* e *to give up*, são geralmente empregados em situações informais. As gírias, como *dude* e *awesome*, obviamente, ocorrem em situações informais. Há verbos modais, que expressam usos sociais, que tendem a ocorrer em situações informais, como é o caso de *can* e *could*, e que tendem a ocorrer em situação formais, como é o caso de *may*, *would* e *will*. O outro elemento que marca graus de formalidade são as estruturas gramaticais. Por exemplo, *I wish I was* e *I ain't* são estruturas informais, cujas estruturas formais correspondentes são *I wish I were* e *I am not* respectivamente.

É importante que o professor chame a atenção dos seus alunos para a necessidade da adequação sociolinguística dos enunciados que

produzem. Se o livro didático adotado pelo instituto de idiomas ou pela escola em que leciona não oferecer atividades voltadas para o uso apropriado de registros, ele deverá planejar atividades que deem foco a isso.

Uma atividade útil para que a prática desse micro-habilidade é aquela em que o professor pede aos alunos para, em duplas, criarem um diálogo entre as personagens que o professor indicará às duplas. Quando as duplas terminarem de preparar os diálogos, cada uma delas terá que encenar o diálogo para que os colegas digam se o diálogo foi formal ou informal e para que tentem adivinhar a relação existente entre os personagens. O professor, então, distribui cartões com as duplas de personagens, como estas:

- boss — employee;
- doctor — patient;
- hotel receptionist — guest;
- detective — suspect;
- mother — daughter;
- salesperson — customer;
- friend — friend.

O *scenario* é outro tipo de atividade em que os papéis atribuídos aos alunos os forçam a escolher uma linguagem mais ou menos formal. Basta que o professor, ao elaborar o *scenario*, escolha personagens que façam os alunos optarem por formas linguísticas mais ou menos formais. As duplas de personagens do exemplo anterior podem ser o ponto de partida para se criar um *scenario*. Eis um exemplo:

**STUDENT A:** You are a hotel receptionist in London. There is only one room available today. It has a single bed but no view. It is on the first floor. The computer system is offline, so you cannot check reservations.

**STUDENT B:** You are a businessman and has just arrived in London. You are at a hotel where you have for the penthouse suite overlooking the Thames. You are very tired and it is already 11 P.M.

O professor explica aos alunos que eles receberão um cartão com uma personagem que deverão encarnar e resolver a situação ali



descrita. Então, ele distribui o cartão, dá a eles uns dois minutos para lerem e se prepararem para iniciar a conversa.

Existe um tipo de atividade chamada diálogo funcional. Ele foca a **REALIZAÇÃO DAS FUNÇÕES COMUNICATIVAS**, outra importante micro-habilidade de fala, mas também serve para a prática do uso apropriado dos registros. Nela há dois grupos de comandos a partir de funções comunicativas que os alunos devem realizar com formas linguísticas apropriadas. A seguir, um exemplo desse tipo de atividade.

**SPEAKING ACTIVITY:** Functional dialog.

**LEVEL:** Upper intermediate.

**PROCEDURES:** Tell your students that they'll work in pairs and that they'll receive a card with a group of commands. Tell them they cannot look at their partner's card. Pair them off and distribute the cards.

**CARDS:**

**STUDENT A:** You work in the marketing department of a big company. This Friday you and your colleagues are going to a dinner party at your house. You are responsible for inviting your boss.

1. Greet B.
2. Ask B if he/she has plans for this Friday.
3. Give an explanation and invite B to join you.
4. Answer B's question.
5. Tell B your address.
6. Answer B's question.
7. Say goodbye.

**STUDENT B:** You are the director of a big company. You are working in your office when an employee enters to talk to you.

1. Greet A.
2. Ask B why.
3. Ask A about the date and time.
4. Accept A's invitation. Ask where A lives.
5. Ask A if you should take anything.
6. Thank A and say goodbye.

Em diálogos funcionais, os alunos precisam escolher que formas linguísticas usar. Nesse exemplo específico, os alunos precisam perceber que o registro da conversa é formal para poderem escolher as formas linguísticas mais adequadas para realizarem as funções indicadas.

A última micro-habilidade que abordo nesta seção é o **USO DE ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO**, que servem para o falante superar problemas de comunicação no momento da interação e, assim, produzirem os sentidos que desejam transmitir a seus interlocutores. Os aprendizes brasileiros provavelmente já levam para a aula de inglês estratégias de comunicação que construíram ao usarem a língua portuguesa. Entretanto, é possível que eles não tenham consciência delas. É aí que entra o professor para ajudar seus alunos a tomarem consciência dessas estratégias ou até a tomarem conhecimento da existência de algumas delas.

O professor pode planejar uma aula ou mais de uma aula para apresentar a seus alunos as estratégias de comunicação e formas linguísticas de materializá-las. Há cinco estratégias que devem ser apresentadas e comentadas em sala de aula. Vejamos cada uma delas.

A primeira delas é **NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS**. Uma forma de negociar sentidos é repetindo algo que o interlocutor disse, o qual, em seguida, parafraseia o que disse antes. Por exemplo, se o professor pergunta a uma aluna "Do you like seafood?", e ela não sabe o que é *seafood*, ela pode repetir "Seafood?", com uma interrogação na testa, e ele provavelmente dirá "Fish, shrimp, lobster...". Ela também pode solicitar um esclarecimento, repetindo ou não a palavra, dizendo "Seafood? What do you mean?", ou dizendo "I don't understand".

A segunda estratégia de comunicação é a **CIRCUNLOCUÇÃO**, que é o uso de várias palavras para se dizer algo, descrevendo esse algo. Por exemplo, se a aluna do parágrafo anterior estiver em Liverpool, precisará comprar uma bucha para parafuso e não souber como se diz *bucha* em inglês, ela pode lançar mão da circunlocução e dizer o seguinte à vendedora: "I need that plastic thing that we put in the wall and that the screw goes into". Com certeza, a vendedora entenderá o que ela quer comprar. A aluna poderia também lançar mão de um **NEOLOGISMO**, da criação de uma palavra, que se constitui na terceira estratégia, explicando à vendedora que precisa de um *screw holder*.



**EVITAR UM TÓPICO** é a outra estratégia de comunicação. Muitas pessoas evitam falar de determinado tópico, mudando de assunto, quando não se sentem confortáveis para falar sobre ele. Esse desconforto pode ser causado pela falta de conhecimentos sobre o tópico ou por questões emocionais. Por exemplo, nas décadas de 1980 e 1990, muitos pais e mães estadunidenses simplesmente evitavam falar sobre o vício em drogas e mudavam de assunto. Curiosamente, segundo uma reportagem apresentada pelo âncora Peter Jennings no telejornal ABC *News* no início dos anos 1990, muitos jovens estavam com problemas de vício e morando nas ruas de Los Angeles porque suas famílias estavam desestruturadas. Assim, evitar falar da questão do vício em drogas era evitar falar sobre a falência da família como instituição social.

A última estratégia é o **USO DE LINGUAGEM NÃO VERBAL**. Apon-  
tar para algo ou alguém, fazer mímica são formas legítimas de que o  
falante dispõe para superar problemas de comunicação. E os aprendi-  
zes precisam saber disso.

O desenvolvimento dessas cinco micro-habilidades é fundamental  
para o desenvolvimento da habilidade de fala dos aprendizes. No próxi-  
mo capítulo, trato do ensino da outra habilidade linguística produtiva:  
a escrita.

# O ensino da escrita

**D**e vez em quando, estudantes universitários me perguntam onde fazer um curso de inglês que os ajude a desenvolver sua habilidade de leitura para que possam fazer a prova de língua estrangeira da seleção de determinado programa de pós-graduação. Já tive alunos particulares que queriam apenas desenvolver a fala para viajar e se comunicar em situações típicas que envolvem os turistas, como, por exemplo, pedir pratos e bebidas em restaurantes e bares, comprar roupas e sapatos, alugar carros, buscar atendimento médico emergencial. Esses dois grupos de aprendizes claramente não desejavam desenvolver a escrita. É um não desejo legítimo, em-  
basado em necessidades imediatas e pontuais.

Contudo, os aprendizes brasileiros de inglês em geral não focam o desenvolvimento desta ou daquela habilidade: em suas aulas de inglês, o foco é o desenvolvimento da sua competência comunicativa. Inevitavelmente, o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes passa pelo desenvolvimento da habilidade de escrita, que deve ser vista como uma habilidade linguística a ser desenvolvida.

Isso parece óbvio, não é? Conceber a escrita como uma habilidade linguística a ser desenvolvida parece óbvio. O problema é que, durante muito tempo,